

Benner, Dietrich; Göstemeyer, Karl-Franz

Postmoderne Pädagogik. Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 61-82



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich; Göstemeyer, Karl-Franz: Postmoderne Pädagogik. Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987) 1, S. 61-82 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144251 - DOI: 10.25656/01:14425

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144251>

<https://doi.org/10.25656/01:14425>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 1 – Februar 1987

I. Thema: Pädagogik und Postmoderne

- KLAUS MOLLENHAUER Korrekturen am Bildungsbegriff? 1
- JÜRGEN OELKERS Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle 21
- DIETER LENZEN Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne 41
- DIETRICH BENNER/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? 61

II. Diskussion

- MARYANNE WOLF Sprach- und Lesestörungen im Kindesalter. Neurolinguistische Untersuchungen und Implikationen für die Pädagogik 83
- ULRICH HERRMANN Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“ 105

III. Rezensionen

- HEINZ MOSER DIETER BAACKE et al. (Hrsg.): Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik 115
- CHRISTIAN LÜDERS REINHARD HÖRSTER: Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Das Problem von Konstitution und Geltung, dargestellt anhand einer Reinterpretation der Methodologie von Alfred Schütz 117
- CHRISTIAN LÜDERS RAINER TREPTOW: Raub der Utopie. Zukunftskonzepte bei Schütz und Bloch – Kritik der Alltagspädagogik 117

- | | |
|------------------|--|
| MICHA BRUMLIK | GÜNTER J. FRIESENHAHN: Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse 121 |
| JÜRGEN OELKERS | WINFRIED BÖHM: Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems 125 |
| JÜRGEN DIEDERICH | JÜRGEN OELKERS: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht 129 |
| ANDREAS KRAPP | HENNING HAFT/HAGEN KORDES (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2) 134 |

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 141

Contents

I. Topic: Educational Theory and Post-Modernism

- KLAUS MOLLENHAUER Are revisions of the concept of education (Bildung) inevitable? 1
- JÜRGEN OELKERS The return of post-modernism – Pedagogical reflections on a new fin de siècle 21
- DIETER LENZEN Myth, metaphor, and simulation – On the prospects of systematic pedagogics in post-modern times 41
- DIETRICH BENNER/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Post-modernist education: Analysis or affirmation of societal change? 61

II. Discussion

- MARYANNE WOLF A neurolinguistic investigation of childhood language and reading disorders: Implications for pedagogy 83
- ULRICH HERRMANN A commentary on Hermann Giesecke's plea for an end of education 105

III. Book Reviews 115

IV. Documentation

- New Books 141

Ankündigungen

Im November 1986 wurde im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Fernuniversität – Gesamthochschule – auf die Initiative von Herrn Prof. Dr. H. Dichanz (Theorie der Schule und des Unterrichts) hin eine *Peter-Petersen-Arbeitsstelle (PPA)* gegründet. Eine ihrer Hauptaufgaben ist das Sammeln, Verarbeiten von und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Werken Peter Petersens sowie aus seinem Umkreis unter kritischem Einbezug des Nachlaßmaterials, das größtenteils aus handschriftlichen Aufzeichnungen Petersens besteht, die in Stenotachygraphie, einer heute in Vergessenheit geratenen Kurzschriftform, abgefaßt sind. Herr Dr. Hofmann, der die PPA betreuen wird, hat sich in diese Stenographie eingearbeitet und wird in Kürze erste Teile des bisher unzugänglichen Nachlasses transkribieren.

Für Informationen jedweder Art zu Leben und Werk Petersens, insbesondere für Hinweise auf an entlegenen Stellen erschienene und daher weitgehend unbekannte Veröffentlichungen von und über Petersen, sind wir dankbar. Im Rahmen unserer noch sehr bescheidenen Möglichkeiten sind wir zur Auskunfterteilung über die Arbeit der PPA und ihre bisherigen Ergebnisse gerne bereit.

Zuschriften sind zu richten an:

Fernuniversität – Gesamthochschule – FB Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Peter-Petersen-Arbeitsstelle – z. H. Dr. K. Hofmann –
Postfach 940, 5800 Hagen 1

First Annoucement and Call for Papers of the *Second International Congress on Early Childhood Education – Childhood in the Technological Era*, which will be held in Israel during July 5–9, 1987.

For information please contact

Congress Secretariat:

% international Ltd., P. O. Box 29313,

61292 Tel Aviv, Israel

Tel. (03) 65 45 41; Telex: 33 554

4. Bielefelder Winterakademie: Freizeit-Curricula

Aus- und Weiterbildungsmodelle für Freizeit-, Kultur- und Tourismusfachleute, 16.–20. Februar 1987 in Bielefeld-Ubbedissen.

Organisation, Koordination und Anmeldeadresse:

Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA), Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1.

Tel.: 0521-106 3300/33 15 (Prof. Dr. Nahrstedt).

Vorschau auf Heft 2/87

Themenschwerpunkt „Moralische Erziehung“ mit Beiträgen von A. Bucher/F. Oser, W. Edelstein, K. E. Nipkow, S. Reinhardt und G. Schreiner.

Weitere Beiträge von Ch. Berg: „Die interne Ökonomie des Unterrichts“ und H. Scheuerl: „Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Förderpreis

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat einen Förderpreis für Nachwuchskräfte in der Erziehungswissenschaft gestiftet. Als Summe stehen insgesamt DM 6000,- für drei Preise zur Verfügung (1. Preis DM 3000,-, 2. Preis DM 2000,-, 3. Preis DM 1000,-).

Die Auszeichnungen erfolgen für deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften.

Gefördert werden Personen, die nach dem 31. 12. 1946 geboren sind und bis zum 30. 06. 1987 weder habilitiert noch zum Professor ernannt waren.

Das Vorschlagsrecht liegt bei den Redaktionen/Schriftleitungen von wissenschaftlichen Zeitschriften, die in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich oder der Schweiz erscheinen. Aus den Jahrgängen 1985 und 1986 können jeweils bis zu drei Arbeiten eingereicht werden.

Die Einsendungen sind bis zum 30. 06. 1987 in fünffacher Ausfertigung (ggf. Fotokopien) zu richten an Prof. Dr. Klaus Beck, Universität Oldenburg, Fachbereich 4, Postfach 2503, 2900 Oldenburg.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?

Zusammenfassung

Das Ende der Politik als einer Form menschlicher Praxis, die Zukunft antizipiert, gestaltet und offenhält, ist von H. SCHELSKY schon 1961 vorausgesagt worden. Heute sprechen nun einige Erziehungswissenschaftler vom Ende der Pädagogik, vom Ende der Erziehung und der Kindheit, der pädagogischen Bewegung und des pädagogischen Generationsverhältnisses. Sie berufen sich nicht auf SCHELSKY, sondern auf eigene Erfahrungen und zum Teil auf Aussagen zur Postmoderne unserer Gegenwart in neostrukturalistischen Analysen französischer Philosophen. Im folgenden werden der Grundansatz neuzeitlicher Pädagogik (Teil 1) sowie FOUCAULTS, LYOTARDS und BAUDRILLARDS Konzepte zur Postmoderne (Teil 2) einander gegenübergestellt und die von LENZEN, WÜNSCHE und GIESECKE vertretenen Thesen vom Ende der Pädagogik daraufhin überprüft, inwieweit die in ihnen enthaltene Verabschiedung der neuzeitlichen Pädagogik einer Affirmation der Dialektik der Aufklärung verpflichtet ist (Teil 3).

1. Der Grundansatz neuzeitlicher Pädagogik

Altes von Neuem abzugrenzen, gehört zur Struktur menschlicher Welt- und Selbsterfahrung. Insofern kann man sagen, daß die Unterscheidung zwischen Älterem und Neuerem ein historisches Apriori ist, das innerhistorisch erfahren wird. Es lassen sich zwei Weisen dieser Unterscheidung gegenüberstellen, die Unterscheidung zwischen „antiquus“ und „modernus“ sowie diejenige zwischen „modern“ und „postmodern“. Die aus dem Mittelalter stammende Unterscheidung von „antiquus“ und „modernus“ ist viel älter als diejenige zwischen Moderne und Postmoderne. Sie kann nur in geschichtlichen Situationen gemacht werden, in denen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch eine zwischen ihnen vermittelnde, auf Erhaltung, Fortschritt oder Verfall ausgerichtete Kontinuität verbunden sind. Anders verhält es sich mit der Unterscheidung zwischen Moderne und Postmoderne. Sie ist der Sache nach neuzeitlichen Datums. In ihr ordnet sich die jeweilige Gegenwart weder in den Strom der Geschichte, noch in eine erzählende Erinnerung der Vergangenheit, noch in eine heilsgeschichtliche Ordnung von Vergangenheit und Zukunft ein.

Eine Modernität, die gegenüber dem Älteren für sich nicht nur den Charakter des Neueren, sondern denjenigen eines grundsätzlich Neuen beanspruchte, stellte in der abendländischen Geschichte erstmals die Aufklärung dar. Der Versuch, Vernunft nicht auf eine menschlicher Willkür und Subjektivität entzogene teleologische Ordnung, sondern auf den menschlichen Verstand zu gründen und alles ohne Ausnahme unter Gesetze zu bringen, die keiner vorgegebenen Ordnung entstammen, sondern vom menschlichen Verstand gefunden oder gar konstruiert werden, ließ sich in die älteren teleologischen Ordnungsvorstellungen nicht mehr als eine nur hinzukommende Modernität einfügen. Er erhob den Anspruch auf eine Modernität außerhalb jedweder teleologischen Vermittlung von Altem und Neuem. In diesem Sinne kann man sagen, daß die Aufklärung im Vergleich zur traditionellen Unterscheidung von „antiquus“ und „modernus“ erstmals postmodern war.

In der Aufklärung als der Postmoderne älterer Epochen hat die neuzeitliche Pädagogik ihren Ursprung. Dieser erwies sich jedoch spätestens seit ROUSSEAU als in sich widersprüchlich und ambivalent. Einerseits war die Entwicklung der neuzeitlichen Pädagogik ohne die mit der Aufklärung einhergehende Auflösung teleologischer Ordnungsvorstellungen und -strukturen gar nicht möglich. Andererseits ließ sich die Idee der Aufklärung, das menschliche Denken und Handeln aus den traditionellen Abhängigkeiten zu befreien und einzig auf die Autonomie einer gesetzgebenden menschlichen Vernunft zu gründen, auf den Menschen als lernendes, sich diskursiv, interaktiv und handelnd entwickelndes Wesen nicht in gleicher Weise wie auf die außermenschliche Natur auslegen. Sollte die Bestimmung des Menschen eine solche seiner autonomen Vernunft werden, so konnte sie ebensowenig vorgegebenen teleologischen Ordnungsvorstellungen entnommen wie durch eine der mechanischen Naturerklärung vergleichbare Gesetzgebung ermittelt werden, denn die auf eine mechanische Erklärung aller Weltbegebenheiten zielende Gesetzgebung hätte allenfalls den konstruierenden Gesetzgeber als frei erweisen können, den Menschen als Explanandum und Objekt solcher Gesetzgebung aber als kausal determiniert auffassen müssen.

Aus dieser Dialektik der Aufklärung zog die neuzeitliche Pädagogik die Konsequenz, daß sie, was die Ablehnung teleologischer Ordnungsvorstellungen betrifft, in Übereinstimmung, was aber die Kausalität pädagogischen Wirkens betrifft, in Distanz zu aufklärungsphilosophischen Versuchen, die menschliche Psyche und deren Entwicklung mechanisch zu erklären, die Bestimmung des Menschen a-teleologisch deutete: die Kausalität pädagogischen Wirkens begriff sie nämlich nicht mechanisch, sondern im Sinne des griechischen Wortes „*autómatos*“. Auf diese Weise wurde die neuzeitliche Zielperspektive menschlichen Handelns mit der antiken Vorstellung einer sich selbst aus eigenem Antrieb bewegendem Tätigkeit verknüpft. Anspruch, Eigenart und Leistung neuzeitlicher Handlungstheorie können wir heute nur verstehen, wenn wir die Verbindung zwischen a-teleologischer Zielbestimmung und „*automatischer*“ Wirkungsart unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedeutungen des lateinischen Wortes „*machina*“ und des griechischen Wortes „*autómatos*“ interpretieren.

Während Maschinen mechanische Werkzeuge sind, die keiner Eigenbewegung folgen, sondern vom Menschen zweckgerichtet eingesetzt werden, sind „*automatische*“ Bewegungen gerade nicht mechanisch fremdgesteuert, sondern Eigenbewegungen, die ihren Zweck in sich selbst haben, weil sie der Selbsterhaltung von etwas dienen, das sich aus eigenem Antrieb bewegt (vgl. hierzu LEIBNIZ 1714, § 64f.). Diese lange vor der Aufklärung entwickelte Vorstellung von einer automatischen, nicht mechanischen, sondern in sich zweckhaften, durchaus teleologischen, jeder fremden Willkür entzogenen Bewegungsart und Wirkungsweise, die in der außermenschlichen Natur das organische Leben auszeichnet, welches seinen Zweck in sich hat, insofern es der Erhaltung der jeweiligen Art dient, versuchte die neuzeitliche Pädagogik mit den erst durch die Aufklärung möglich gewordenen Vorstellungen von einer a-teleologischen, freien, keiner vorgegebenen Ordnung verpflichteten Zweckbestimmung des Menschen zu verbinden. Eindrucksvoll läßt sich dies an jeder Programmatik aufzeigen, welche die neuzeitliche Pädagogik in ihren systematischen Fragestellungen der Theorie der Erziehung, der Theorie der Bildung und der Theorie pädagogischer Institutionen entwickelt hat.

Die nicht mehr teleologisch normierte Bestimmung des Menschen brachte ROUSSEAU auf einen ersten Begriff, als er im „Emile“ feststellte, das Ziel der Erziehung sei nicht durch die Gewohnheiten der Gesellschaft oder eines Standes festgelegt, sondern „die Natur selbst“ (ROUSSEAU 1762, S. 110). HERBART faßte diese nicht-teleologische Zielbestimmung pädagogischer Praxis im Prinzip der Bildsamkeit, welches „ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt“ (HERBART 1841, S. 165) und besagt, daß die Heranwachsenden in der pädagogischen Interaktion als an der Aneignung ihrer Bestimmung mitwirkende Subjekte anzuerkennen sind. Die Frage nun, wie sich auf die Natur des Menschen so einwirken lasse, daß die künftige Bestimmung der Heranwachsenden weder teleologisch vorbe-stimmt, noch mechanisch bewirkt, sondern als Resultat einer sich aus eigenem Antrieb bewegenden Tätigkeit („autómatos“) hervorgebracht wird, beantworteten ROUSSEAU, HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER und FICHTE damit, daß sie pädagogische Einwirkungen auf Lernprozesse anderer kategorial als solche einer Fremdauf-forderung zur Selbsttätigkeit deuteten.

Die beiden Prinzipien der Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit begrün-deten zusammengekommen eine nicht-teleologische Bestimmung der Aufgaben pädagogischen Handelns und eine nicht-mechanische Kausalität pädagogischen Wirkens. Mit ihren bildungstheoretischen Vorstellungen von einer zwar nicht unendlichen, gleichwohl vielseitigen Bildsamkeit aller Menschen und mit ihren erziehungstheoretischen Konzepten zu einer über Fremdaufforderungen zur Selbst-tätigkeit vermittelten Kausalität pädagogischen Wirkens versuchte die neuzeitliche Pädagogik an dem seit der Aufklärung fortschreitenden Teloschwund zu partizipie-ren, ohne sich der Dialektik der Aufklärung zu unterwerfen und die pädagogische Praxis als Herrschaft autonomer Vernunft über den Menschen zu begründen.

In erziehungstheoretischer, auf die Art und Weise pädagogischen Wirkens gerichte-ter Hinsicht bemühten sich Theoretiker wie ROUSSEAU und SCHLEIERMACHER um eine Neubestimmung des Generationsverhältnisses. Sollte es gelingen, die Heran-wachsenden zu Subjekten zu erziehen, die an der Aneignung ihrer Bestimmung selbsttätig mitwirken, so mußte die überkommene Sitte, die die künftige Bestim-mung der Heranwachsenden geburtsständisch regelte, überwunden werden und die erwachsene Generation lernen, nicht die durch den Status der Eltern vorgegebene Antwort auf die Frage nach der Bestimmung der Kinder, sondern diese Frage als solche, ohne teleologische Antwort im Sinne der überkommenen Sitte zu tradieren. In bildungstheoretischer Hinsicht, also bezogen auf die Frage nach dem Ziel und der Aufgabe pädagogischen Handelns, bemühten sich Theoretiker wie HERBART und HUMBOLDT um eine Neubestimmung des Verhältnisses der pädagogischen Praxis zu den anderen gesellschaftlichen Praxisformen. Sollte es gelingen, Heranwachsende in ihrer vielseitigen Bildsamkeit anzuerkennen und nicht für einen bestimmten Stand und eine bestimmte, gesellschaftlich vorgegebene Tätigkeit zu erziehen, so mußten die teleologischen Ordnungsvorstellungen der überkommenen Sitte nicht nur innerhalb der pädagogischen Praxis, sondern zugleich im Verhältnis der pädagogischen Praxis zu den anderen gesellschaftlichen Handlungsbereichen über-wunden werden. In institutionstheoretischer Hinsicht schließlich stellte sich die Frage, an welchem Ort und in welcher Form eine pädagogische Praxis zu organisie-ren sei, die nicht mehr dem traditionellen Generationsverhältnis in den Familien und auch nicht der traditionellen Einheit von Standeserziehung und Berufsbildung

verpflichtet ist. Als ausschließlicher oder vorrangiger Ort eines erziehungs- und bildungstheoretisch legitimierten pädagogischen Handelns schied nach der Auflösung der traditionellen Einheit von Familien- und Produktionssphäre eine Institutionalisierung der pädagogischen Praxis als reine Familienerziehung ebenso aus wie eine Anbindung der pädagogischen Praxis an die veränderten Arbeitsstätten industrieller Warenproduktion. Da wie dort hätten allenfalls standesspezifische Traditionen fortgeführt, nicht aber eine der universellen Bildsamkeit des Menschen affine Vielseitigkeit des Interesses erlernt werden können.

Die Hoffnung der neuzeitlichen Pädagogik gründete sich auf professionelle Pädagogen, die in der neuen bürgerlichen, nicht mehr standesspezifischen Schule und in Zusammenarbeit und Abstimmung mit der sich ändernden Familienerziehung einerseits und der in Entwicklung begriffenen bürgerlichen Öffentlichkeit andererseits die Heranwachsenden zu einem die Grenzen herkunftsbedingter Einseitigkeit überschreitenden vielseitigen Interesse und einer über die Standesmoralen hinausführenden moralischen und politischen Urteilkraft befähigen sollten. Hierfür aber galt es, eine neue pragmatische Dimensionierung der pädagogischen Praxis zu entwickeln. Sie mußte quer zu der nun beginnenden Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxis in familiäre, schulische und außerschulische Erziehung liegen, wenn sie den Anforderungen der teleologisch nicht festgelegten Bestimmung und universellen Bildsamkeit der einzelnen und einer durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit kategorial ausgewiesenen Kausalität pädagogischen Wirkens genügen sollte.

Die Konzeption für die neue, bürgerliche, in unterschiedlichen Institutionen auszuübende pädagogische Praxis, wie sie von ROUSSEAU bis HERBART ausgearbeitet wurde, unterschied sich von der Ordnung der traditionellen Erziehung in dreifacher Hinsicht. Sollte die universelle Bildsamkeit der einzelnen anerkannt und gefördert werden, so mußte erstens das traditionelle Gewaltverhältnis zwischen den Generationen in ein pädagogisches Gewaltverhältnis überführt, mußten zweitens die traditionellen Formen des Erfahrungs- und Umgangslernens durch Formen eines Erfahrung und Umgang überschreitenden und erweiternden Lehrens und Lernens ergänzt und mußte drittens Sorge dafür getragen werden, daß die Heranwachsenden im Anschluß an die Erweiterung ihres Erfahrungs- und Umgangshorizontes so in die bürgerliche Gesellschaft übergehen, daß sie in dieser ihre Bestimmung aufgrund eigener Selbsttätigkeit finden können.

Den genannten drei Unterschieden zwischen traditioneller und bürgerlicher Erziehung entsprechen jene drei Dimensionen pädagogischen Handelns, die HERBART in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ als „Kinderregierung“, „erziehender Unterricht“ und „Zucht“ umschrieben hat. Als pädagogisches Gewaltverhältnis unterscheidet sich die Kinderregierung von den traditionellen Formen intergenerationeller Gewaltausübung dadurch, daß diese teleologisch im Hinblick auf eine standesspezifische Tradierung der Bestimmung der einzelnen legitimiert waren, die Kinderregierung dagegen ihre Berechtigung nur dann besitzt, wenn sie „keinen Zweck im Gemüt des Kindes zu erreichen“ sucht, sondern die Heranwachsenden nur an uneinsichtigem Handeln hindert (HERBART 1806, S. 32). Von den verschiedenen Formen standesspezifischer Unterweisung unterscheidet sich bildender Unterricht, der erzieht, dadurch, daß jene standes- und berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelten, erziehender Unterricht aber seine Legitimation auf eine

Erweiterung von Erfahrungen und Umgang und die Förderung eines vielseitigen Interesses stützt. Analoges gilt auch für die „Zucht“, welche im Unterschied zur bloßen Gewöhnung an eine vorgegebene Sitte die Heranwachsenden zu eigenem einsichtigen Handeln und zur Mitarbeit am Aufbau einer durch Öffentlichkeit und gegenseitige Anerkennung der einzelnen gekennzeichneten Sitte anhält (vgl. HERBART 1806, S. 274–345; siehe auch BENNER 1986 a, S. 88–145).

Die drei pragmatischen Dimensionen pädagogischen Handelns weisen jeweils spezifische Aporien auf, welche zusammengenommen die aporetische Grundstruktur neuzeitlichen pädagogischen Denkens und Handelns ausmachen und aufs engste mit jener Dialektik der Aufklärung zusammenhängen, der die neuzeitliche Pädagogik durch die ihr eigene Nähe und Distanz zur Aufklärung zu entgehen suchte. Verfolgte die Aufklärung die Idee, alle Weltbegebenheiten ohne Ausnahme unter die Herrschaft einer autonomen, gesetzgebenden menschlichen Vernunft zu bringen, so verbietet die Grundnorm pädagogisch legitimer Gewaltausübung gerade, Kinder und Heranwachsende im Sinne einer solchen Gesetzgebung zu regieren. Erkannte die Aufklärung als Erfahrung und Umgang erweiternde Instanz nur die neuzeitliche Wissenschaft an, so intendiert erziehender Unterricht eine Erweiterung von Erfahrung und Umgang im Durchgang durch die Wissenschaften, welche zu theoretischer und praktischer Urteilskompetenz befähigt und eine Vielseitigkeit des Interesses ermöglicht, die in der Einseitigkeit, alle Weltinhalte auf Gesetze des menschlichen Verstandes zu bringen, gerade nicht aufgeht. Führte die Aufklärung zu einer Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche und zur Ausgrenzung gesellschaftlich notwendiger Lernprozesse in pädagogische Institutionen, so versucht die pädagogische Praxis die Heranwachsenden in institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen zu einer Urteils- und Handlungskompetenz zu befähigen, die ihr eigentliches Bewährungsfeld nicht in, sondern außerhalb der pädagogischen Institutionen hat, dort aber nicht angeeignet werden kann.

Diese dreifache Aporetik – diejenige einer zweckfreien Ausübung pädagogischer Gewalt angesichts eines machtförmigen Begriffs autonomer Vernunft, diejenige eines im Durchgang durch die Wissenschaften bildenden, aber gerade nicht zur Wissenschaftsgläubigkeit erziehenden Unterrichts und diejenige einer ausgegrenzten Vorbereitung der Heranwachsenden auf ihren Eintritt in die Gesellschaft – kennzeichnet die Problemstellungen, die mit einem nicht-teleologischen und über-scientifischen Verständnis menschlicher Mündigkeit untrennbar verbunden sind. Ohne gesellschaftliche Anerkennung der in den Kategorien der Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit begründeten Eigenstruktur pädagogischen Handelns kann diese Aporetik in der pädagogischen Praxis nicht ausgehalten werden. Würde die Gesellschaft nach der Ausgrenzung der pädagogischen Praxis in besondere Institutionen sich davon entlasten, zugleich Vorsorge für den Eintritt der Heranwachsenden in die gesellschaftlichen Handlungsfelder und eine selbsttätige Mitwirkung der Heranwachsenden an der menschlichen Gesamtpraxis zu treffen, so verlöre die pädagogische Praxis ihr gesellschaftliches Fundament. Heranwachsende in Schulen zum Beispiel auf eine spätere Arbeitslosigkeit vorzubereiten, wäre ebenso sinnlos, wie spätere Arbeitslosigkeit freizeitpädagogisch durch aktives Wandern zu bekämpfen.

Konfrontiert man die Hoffnungen, die die Pädagogik in den letzten 200 Jahren in die Möglichkeit einer Erziehung zu Freiheit und Mündigkeit gesetzt hat, mit jener

Diagnose, die SCHELSKY in seinen Analysen zur Stellung des Menschen in der wissenschaftlichen Zivilisation entwickelte (vgl. SCHELSKY 1979), so zeigt sich die Ausweglosigkeit, die uns bevorstehen würde, wenn die Aporetik neuzeitlichen pädagogischen Denkens und Handelns sich unter den Bedingungen vom Menschen produzierter, nun aber irreversibler Sachzwänge bewähren müßte. Denn dies bedeutete nicht nur das Ende der Politik, sondern auch das Ende der Pädagogik. Als bloße Anpassung an Sachzwänge ist reflektiertes pädagogisches Handeln ebenso wenig wie politisches Handeln möglich.

KANT unterschied zwischen zwei Formen von Unmündigkeit, von denen die eine ihren Grund in einem „Mangel des Verstandes“ hat, die andere auf eine fehlende Entschließung und mangelnden „Mut“ zurückgeht, sich des eigenen Verstandes frei zu „bedienen“ (KANT 1783, S. 53). Als Mangel des Verstandes sah er nicht nur fehlende Kenntnisse einzelner oder gar eines ganzen Volkes an, sondern, wie seine kritischen Schriften ausführen, auch jenen Irrtum, der entsteht, wenn zwischen den Aussagesystemen neuzeitlicher Wissenschaft und der aller wissenschaftlichen Erklärung und Erfahrung vorausgesetzten Wirklichkeit der Welt nicht mehr unterschieden wird. Was unter der von KANT geforderten Unterscheidung, was unter der transzendentalen Differenz zwischen der Welt der Erscheinungen und der Welt als Ding an sich zu verstehen ist, läßt sich an SCHELSKYS Abhandlung zur Stellung des Menschen in der wissenschaftlichen Zivilisation verdeutlichen. Soweit diese Aussagen über Sachgesetzmäßigkeiten macht, die vom Menschen produziert worden sind und nun auf ihn zurückwirken, handelt es sich um wissenschaftliche Aussagen, die die Erscheinungswirklichkeit zivilisierter Gesellschaften im Hinblick auf die Folgeprobleme einer weltbeherrschenden, autonomen, gesetzgebenden Vernunft analysieren. Dies gilt auch noch für SCHELSKYS empirisch überprüfbare Aussage, daß im technischen Staat die politische Praxis den Charakter einer fiktiven Entscheidungstätigkeit annehme oder schon angenommen habe (vgl. SCHELSKY 1979, S. 465 ff.). SCHELSKYS Schlußfolgerung jedoch, es gelte ein solches Ende der politischen Praxis zu bejahen und diese künftig als eine fiktive Entscheidungstätigkeit von Berufspolitikern auszuüben, deren Funktion es sei, die Bürger mit den von Experten erforschten und kontrollierten Sachgesetzmäßigkeiten wissenschaftlicher Zivilisation zu befreunden, basiert nicht mehr auf wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern stellt angesichts der in ihr vernachlässigten Differenz zwischen kausal-analytischer Erklärung der Erscheinungen und der diesen uneinholbar vorausgesetzten individuellen und gesellschaftlichen Praxis eine Grenzüberschreitung dessen dar, was wir aufgrund empirisch abgesicherter Analysen wissen können.

Mit der transzendentalen Differenz von Ding an sich und Erscheinung wandte KANT das kritische Geschäft, das die Aufklärung mit ihrem Anspruch verband, alle Vorgegebenheiten nach Maßgabe einer autonomen, gesetzgebenden menschlichen Vernunft zu überprüfen, gleichsam noch einmal auf die Aufklärung selbst an. Überall dort, wo neuzeitliche Wissenschaft über die durch sie mögliche Erklärung und Ordnung von Weltgegebenheiten hinaus den Anspruch für sich erhebt, Erkenntnis der Welt als Ding an sich zu sein und menschliches Handeln orientieren und normieren zu können, führt wissenschaftliche Aufklärung in eine neue, „selbst verschuldete Unmündigkeit“, die es durch transzendental-kritische Aufklärung bewußt zu machen gilt. Darum schließt KANTS Aufforderung „Sapere aude!“ die andere Aufforderung ein, sich der Grenzen des menschlichen Erkenntnisvermögens

und der wissenschaftlichen Aussagesysteme bewußt zu werden. Sie ist darum auch auf die Aufklärung selbst und ihre Dialektik anzuwenden (vgl. HORKHEIMER/ADORNO 1947; ADORNO 1966). Wird nämlich die transzendente Differenz verkannt und eingegeben, so entsteht die Gefahr, daß analytisch-konstruktive Erklärungen von Weltbegebenheiten schon als Legitimation der durch sie ermöglichten Herrschaft des Menschen über die Welt ausgegeben werden. In den Naturwissenschaften führt dies dann dazu, daß wir zwischen den von unserem gesetzgebenden Verstand erklärten Naturerscheinungen und der solcher Erklärung vorausgesetzten Natur nicht mehr zu unterscheiden vermögen. In den Sozialwissenschaften kann dies dazu führen, daß Analysen der vom Menschen in der Geschichte selbst hervorgebrachten Sachzwänge, statt uns über diese aufzuklären, als Legitimation eines aus den Sachzwängen resultierenden gesellschaftlichen Wandels und der aus ihm hervorgehenden Postmoderne ausgegeben werden.

Das Ende der politischen und pädagogischen Praxis, das durch die Affirmation eines wissenschaftlich analysierten gesellschaftlichen Wandels herbeigeführt würde, hätte freilich seinen Grund nicht in Sachzwängen wissenschaftlicher Zivilisation, sondern in einer vom Menschen mit Hilfe der Wissenschaft selbst verschuldeten Unmündigkeit. Inwieweit KANTS Kritik der Aufklärung nicht nur für die von SCHELSKY analysierte und legitimierte Postmoderne, sondern auch für gegenwärtige Antizipationen eines neuen Zeitalters gilt, soll im folgenden untersucht werden.

2. FOUCAULTS, LYOTARDS und BAUDRILLARDS Konzepte zur Postmoderne

So sehr sich die Meinungen und Auffassungen der französischen Protagonisten einer postmodernen Philosophie, an die sich die pädagogische Diskussion zur Postmoderne anlehnt, im einzelnen auch unterscheiden mögen, in einem scheinen sie zu konvergieren: Die neostrukturalistische Philosophie strebt eine ganz andere Postmodernität an als jene, die aus der Überbietung der traditionellen Unterscheidung und Vermittlung zwischen „antiquus“ und „modernus“ hervorging, eine Postmodernität nämlich, deren Signum es sein soll, die Aufklärung in einem kommenden Zeitalter ohne neuzeitliche Subjektivität, ohne Fragen nach dem Menschen und dem Sinn menschlicher Praxis zu vollenden.

In seiner Arbeit „Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften“ (französischer Titel: „Les mots et les choses“) konzipiert FOUCAULT Umriss einer Postmoderne, in der „der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (FOUCAULT 1971, S. 462). Um diese These zu erhärten, strukturiert er die neuzeitliche Geschichte in vier Epochen, in die Epoche vor der Aufklärung, in das Zeitalter der Aufklärung, das er auch „Klassik“ nennt, in die Epoche der Moderne und in ein schon beginnendes künftiges Zeitalter nach dem Verschwinden des Menschen. Alle vier Epochen werden strukturalistisch durch die in ihnen jeweils geltenden Beziehungen zwischen „les mots et les choses“, Wörtern und Dingen, Zeichen und Bezeichnetem bestimmt.

Das Denken der vorklassischen Welt zeichnet sich nach FOUCAULT dadurch aus, daß in ihm Zeichen und Bezeichnetes nicht unmittelbar aufeinander verweisen, sondern durch eine „tiefe Beziehung der Ähnlichkeit verbunden sind“, die in der

ontologischen und kosmologischen Ordnung alles Seienden begründet ist. Älteres und Neues gehören demselben Zusammenhang an, und dieser ist jeglicher menschlicher Willkür entzogen: „Zwischen den Zeichen und den Wörtern gibt es den Unterschied der Beobachtung und der akzeptierten Autorität oder des Verifizierbaren und der Tradition nicht. Es gibt überall nur ein und dasselbe Spiel, das des Zeichens und des Ähnlichen“ (ebd., S. 65f.; S. 74f.). In der für FOUCAULT klassischen Epoche der Aufklärung verliert die ordo-philosophische Vermittlung von Sprache und Welt ihre Geltung, und an die Stelle der Vermittlung von Denken und Sein in einem ontologischen, Ähnlichkeiten begründenden Allgemeinen tritt eine „strikt binäre Organisation“, in der die Zeichen ein netes repräsentieren und das Bezeichnete das ist, was die Zeichen repräsentieren. FOUCAULT kennzeichnet die Aufklärung als Zeitalter der Transparenz, weil in ihr die Ordnung der Dinge nicht mehr in einem ontologischen Allgemeinen, sondern in einer künstlichen, doppelten Repräsentation der Dinge durch die Zeichen und der Zeichen durch die Dinge gesehen wird, welche für alle Weltbegebenheiten, die äußere ebenso wie für die menschliche Natur, gilt (vgl. ebd., S. 113 und S. 375).

Von der Vorklassik und der Epoche der Aufklärung unterscheidet sich die Moderne nach FOUCAULT dadurch, daß in ihr der Zusammenhang zwischen Zeichen und Bezeichnetem weder in einer ontologischen, noch in einer künstlichen Ordnung begründet ist, sondern über die neuzeitliche Subjektivität des reflektierenden Menschen vermittelt wird. In dem Anspruch neuzeitlichen Denkens, konstitutiv für alle Welthinhalte zu sein und darum nicht in gleicher Weise wie diese Gegenstand des Wissens werden zu können, erblickt FOUCAULT keinen Fortschritt im Bewußtsein der Ordnung der Dinge, sondern einen Rückschritt, der hinter die Transparenz der Aufklärung als des klassischen Zeitalters der Repräsentation zurückfällt (vgl. ebd., S. 30ff.; S. 377ff.; S. 413ff.). Die moderne „epistème“ der philosophischen Systeme des 19. Jahrhunderts und die aus diesen hervorgehenden Humanwissenschaften sind nach FOUCAULT in der Paradoxie befangen, unter dem „Namen des Menschen ein Wesen konstituiert (zu haben), das ... positives Gebiet des Wissens sein muß und nicht Gegenstand der Wissenschaft sein kann“ (ebd., S. 439). Eine Entparadoxierung dieses Dilemmas ist im Zeitalter der Moderne nicht möglich. Sie kann nur in Verbindung mit dem Verschwinden neuzeitlicher Subjektivität und der Rückkehr zu einem über die Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften hinausführenden einheitswissenschaftlichen Paradigma gelingen, für welches dem klassischen Paradigma der binären Repräsentation Vorbildcharakter zukommt. Darum lautet FOUCAULTS Maxime, es gelte, die hermeneutische und dialektische Analyse der Geschichte zu beenden und „zum Standpunkt des 17. Jahrhunderts zurück(zukehren)“ (FOUCAULT 1966, S. 204). Was er unter diesem Programm verstand, hat er in einem Interview zu seiner Arbeit „Die Ordnung der Dinge“ folgendermaßen charakterisiert:

„Der Versuch, der gegenwärtig von einigen unserer Generation unternommen wird, besteht ... nicht darin, sich für den Menschen gegen die Wissenschaft und gegen die Technik einzusetzen, sondern deutlich zu zeigen, daß unser Denken, unser Leben, unsere Seinsweise bis hin zu unserem alltäglichsten Verhalten Teil des gleichen Organisationsschemas sind und also von den gleichen Kategorien abhängen wie die wissenschaftliche und technische Welt. Es ist das ‚menschliche Herz‘, das abstrakt ist. Wir aber bemühen uns, den Menschen mit seiner Wissenschaft, mit seinen

Entdeckungen, mit seiner Welt, die konkret ist, zu verbinden“ (ebd., S. 207; vgl. auch S. 206).

Mit dieser Option für eine Rehabilitierung der Aufklärung, die ebenso von SCHELSKY hätte stammen können, fällt FOUCAULT hinter seine eigene Kritik an der Geschichtsphilosophie des 19. Jahrhunderts zurück, indem er der Geschichte als Telos das Verschwinden des Menschen zugunsten subjektfreier Erkenntnis zuweist. Es ist nicht ohne Ironie, daß FOUCAULT mit dieser Option wider Willen die von HORKHEIMER und ADORNO rekonstruierte „Dialektik der Aufklärung“ bestätigt. Der Unterschied besteht freilich darin, daß das, was die Kritische Theorie zutiefst bestürzte, FOUCAULT zutiefst beruhigt. Während HORKHEIMER und ADORNO das Verschwinden eines ontologisch-allgemeinen Naturbegriffs und die Entwicklung neuzeitlicher Subjektivität als einen in sich antinomischen historisch-gesellschaftlichen Prozeß zu begreifen und die Möglichkeit einer Aufhebung der Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft bei gleichzeitiger Einlösung der bürgerlichen Idee einer freien, gleichen und solidarischen Anerkennung der Subjekte offenzuhalten suchten, entwirft FOUCAULT seine Vorstellungen von der Postmoderne als einer Rückkehr zur Aufklärung, indem er die Aufklärung idealisiert und deren Dialektik als die der Moderne deutet. Erst in den Arbeiten, die nach „Les mots et les choses“ entstanden, bemerkt er die Künstlichkeit seiner strukturalistischen Rekonstruktion der Aufklärung als vergangener und kommender Postmoderne, distanziert er sich von einer „analytischen Philosophie“, die strukturalistisch die „Wahrheit im allgemeinen präsentiert“, und ordnet er sich selbst in die Tradition der Praxisphilosophie von KANT bis zur Frankfurter Schule ein (vgl. FOUCAULT 1984).

Diesen kritischeren Einsichten des späten FOUCAULT zufolge erweist sich die Konzeption von „Les mots et les choses“ als zirkulär, als befangen in einer strukturalistischen Sprachtheorie, welche die Adäquanz von Zeichen und Bezeichnetem zum Wesen der Sprache hypostasiert und die Aufklärung zur Klassik und zum Vorbild der Postmoderne erhebt. Erst nach dem Umweg über KANT und in Auseinandersetzung mit der griechischen Philosophie ahnte FOUCAULT, daß die Sprache Vermittlerin zwischen Mensch und Welt sowie unter den Menschen (HUMBOLDT 1812, S. 122f.; siehe auch PLATON: Kratylos 427e–440e) ist und daß der neuzeitlichen Subjektivität in praxisphilosophischer Hinsicht eine ganz andere Bedeutung zukommt als diejenige, die Durchsichtigkeit eines positivistischen Begriffs der Welt zu trüben (vgl. FOUCAULT 1985). Der Autor von „Le souci de soi“ kann nicht mehr als Protagonist einer Postmoderne nach dem Vorbild seines eigenen Konstrukts vom klassischen Zeitalter der Repräsentation gelesen werden.

Eine Epochisierung der Geschichte, welche FOUCAULTS radikale Gegenüberstellung von Aufklärung und Moderne überwindet und folglich nicht zwischen vier, sondern drei Epochen unterscheidet, hat LYOTARD in seinem systematischen Literaturbericht mit dem Titel „Das postmoderne Wissen“ entwickelt. Als Abgrenzungskriterium einzelner Epochen legt er nicht mehr FOUCAULTS strukturalistische Verhältnisbestimmung von Zeichen und Bezeichnetem, sondern die jeweilige Legitimation der in einer Epoche vorherrschenden Wissensform zugrunde.

Postmoderne Wissenschaft unterscheidet sich LYOTARD zufolge von allen anderen Formen menschlichen Wissens dadurch, daß sie zu einer fundamentalen Veränderung der Sprachspiele führt, aus denen alle bisherigen Wissensformen ihre Legitima-

tion bezogen. Die Basis des modernen Wissens ist für LYOTARD, daß Wissen Macht ermöglicht und infolgedessen in den fortgeschrittensten Industriegesellschaften den Status einer Produktivkraft einnimmt, die wie die Warenproduktion der Wertform, Mehrwert zu produzieren, angepaßt ist. Die neueste Computertechnologie ermöglicht es nun, so LYOTARD, daß „Erkenntnisse“ in unbegrenztem Umfang gespeichert und „wie Geld in Umlauf gebracht werden“ (LYOTARD 1986, S. 29). Dies aber verlange nach einer neuen Legitimation des Wissens, die sich von den traditionellen und modernen Formen gleichermaßen abhebe.

LYOTARD unterscheidet zwischen drei Formen der Legitimation von Wissen: derjenigen der traditionellen „Pragmatik des narrativen Wissens“ (ebd., S. 63 ff.), welches in der Form der Erzählung weitergegeben wird und sich dadurch legitimiert, daß die jeweiligen Hörer vermittelt über die ihnen zuteil werdenden Erzählungen zu potentiellen Erzählern werden; derjenigen der „Pragmatik des wissenschaftlichen Wissens“ der Moderne (ebd., S. 76 ff.), das seine Erklärung der Wirklichkeit im innerwissenschaftlichen Diskurs an den Nachvollzug der Verifikation bzw. Falsifikation seiner Ergebnisse zurückbindet und zur Sicherung seiner allgemeinen Akzeptanz in Gestalt der „großen Erzählung“ von der Befreiung der Menschheit durch Wissenschaft auf Argumentationsmuster des narrativen Wissens zurückgreift; sowie derjenigen „postmoderner Wissenschaft“ (ebd., S. 157 ff.), welche gerade nicht an stabilen Legitimationen, sondern an der „Erforschung der Instabilitäten“ interessiert ist und nicht, wie neuzeitliche Wissenschaft im positivistischen Verstande, der bloßen Sicherung von „Effizienz“, sondern der Hervorbringung „neuer Ideen“ und der Erfindung neuer Sprachspiele dient, die in der Form regionalisierter, spezifischer „kleiner Erzählungen“ den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt vorantreiben, statt diesen an Konsens zu binden (ebd., S. 173 ff.).

Von FOUCAULTS rigider Abgrenzung aufeinanderfolgender Zeitalter unterscheidet sich LYOTARDS Einteilung der Geschichte in Epochen dadurch, daß die in einer Epoche wirksame Legitimationsform des Wissens in der nächsten nicht etwa verschwindet, sondern aufbewahrt wird. Und hierauf gründet LYOTARD seine Hoffnung auf eine Postmoderne, in der unter den Bedingungen der heute möglich werdenden vollständigen technischen Abspeicherung alles menschlichen Wissens die neuzeitliche Bindung von Wissen und Macht durch die „Informatisierung der Gesellschaften“ überwunden wird: „Die Linie, die man verfolgen muß, ... ist im Prinzip sehr einfach: die Öffentlichkeit müßte freien Zugang zu den Speichern und Datenbanken erhalten. Die Sprachspiele werden dann ... Spiele mit vollständiger Information sein. ... Es zeichnet sich eine Politik ab, in der der Wunsch nach Gerechtigkeit und der nach Unbekanntem gleichermaßen respektiert sein werden“ (ebd., S. 192 f.).

LYOTARDS Metaerzählung von der künftigen Versöhnbarkeit von Technik und Gerechtigkeit in einer informatisierten Gesellschaft endet mit dieser Perspektive. Um deren pragmatische Realisierbarkeit glaubhaft machen zu können, ordnet LYOTARD den drei Formen der Legitimation von Wissen drei Formen pädagogischer Lehr-Lern-Prozesse zu. Während das narrative Wissen aus der Erfahrung des Hörens erlernt werde und den Hörer immer schon zum Erzähler bilde, sei die bildende Wirkung der modernen, neuzeitlichen Wissenschaft zurückgebunden gewesen an praktische und spekulative Lernprozesse, an die politische Emanzipa-

tion des Bürgertums in den kapitalistischen Gesellschaften einerseits und den philosophischen Aufstieg vom empirischen zum absoluten Wissen (HEGEL) andererseits. Das postmoderne Wissen und die durch es möglichen kreativen Sprachspiele mit Datenbanken vollständiger Information verlange dagegen ganz andere Lehr-Lern-Formen als diejenigen bürgerlicher Emanzipation und philosophisch-spekulativen Wissens. Statt Inhalte zu lehren, sei die pädagogische Aufgabe der Zukunft, in die Regeln der Sprachspiele einzuführen und die einzelnen zu Benutzern vollständiger Information und zu Erfindern neuer Sprachspiele auszubilden.

FOUCAULTS Antizipation einer Postmoderne als Wiederkehr des Zeitalters der Transparenz stellt LYOTARD das Bild einer Postmoderne gegenüber, die nicht durch „die flache Vorstellung der Sprache als Information“, sondern durch „eine unaufhebbare Undurchsichtigkeit inmitten der Sprache selbst“ (LYOTARD 1985 a, S. 86) definiert ist. Auf diese Weise kann er den Zirkel einer strukturalistisch-binären Sprachtheorie, in welchen FOUCAULTS Argumentation in „Les mots et les choses“ geriet, vermeiden, dies jedoch nur um den Preis, daß er die von WITTGENSTEIN stammende Kategorie des „Sprachspiels“ mit KANTS Begriff des „Erhabenen“ in eine Synthese zwingt, deren Substanz LYOTARD zufolge die Erhabenheit des kapitalistischen Systems ist (vgl. LYOTARD 1984, S. 163), welches „unaufhörlich ‚Neues‘ braucht, um konkurrenzfähig zu bleiben“ (vgl. LYOTARD 1985b, S. 118). Damit aber erhebt LYOTARD die legitimationsbedürftige Postmoderne zur Legitimationsbasis ihrer selbst. Affirmierte FOUCAULT mit seinem Begriff der Postmoderne die Aufklärung als eine vergangene Epoche, so affirmiert LYOTARD unsere Gegenwart im Rückgriff auf die Sprachspiele traditioneller Gesellschaften, die im Horizont der „Pragmatik des narrativen Wissens“ keiner Legitimation bedürftig waren. Postmodern argumentieren hieße dann, nicht einmal mehr den Schein von Legitimation zu wahren. Was hierunter zu verstehen ist, läßt sich an BAUDRILLARD aufzeigen.

BAUDRILLARD unterscheidet die Epochen der letzten Jahrhunderte weder nach in ihnen geltenden Beziehungen zwischen Zeichen und Bezeichnetem, noch nach in ihnen tradierten Legitimationsmustern menschlichen Wissens, sondern nach Graden des Verschwindens von Realität und der Zunahme von Simulation (vgl. BAUDRILLARD 1978a, S. 15). Der Sache nach distanziert sich BAUDRILLARD gleichermaßen von FOUCAULTS wie von LYOTARDS Gegenwartsanalysen und Geschichtsteleologien. Er bestreitet sowohl die Möglichkeit einer postmodernen Wiederkehr des Zeitalters der Repräsentation, denn nach dem Verschwinden des Realen gibt es nichts mehr, was noch repräsentiert werden könnte, als auch die Möglichkeit einer Postmoderne kreativer Sprachspiele, denn in der Postmoderne gibt es keine Subjekte mehr, die etwas erzählen könnten. Nach BAUDRILLARD sind wir zwar ganz im Sinne von FOUCAULTS These vom Verschwinden des Menschen in ein Zeitalter ohne Subjekt eingetreten; aber in ihm ist keine Repräsentation mehr möglich. Unsere Epoche ist zwar ganz im Sinne von LYOTARD ein Zeitalter der Information; aber in ihm gibt es reflexive Subjekte ebensowenig, wie den narrativen Sprachspielen irgendeine Realität zukommt. Für BAUDRILLARD ist LYOTARDS narratives Sprachspiel „in Wirklichkeit“ nur ein Sprachspiel der Simulation: Das „Stadium totaler Relativität ist heute überall erreicht, sowohl in der Geld-Sphäre mit dem Floaten, dem Verlust des Goldstandards und mit den Schriftsystemen, als auch, durch die Medien, in der Sphäre der Zeichen, in der alle Zeichen in dem Sinne

Simulation sind, daß sie zwar untereinander, keineswegs aber gegen ‚Reales‘ sich austauschen.“ (BAUDRILLARD 1978 b, S. 39; vgl. auch 1978 a, S. 7f.)

Die „Agonie des Realen“ spürt BAUDRILLARD in allen Praxisfeldern auf. Mit beißender Ironie stellt er fest: „Disneyland existiert, um das ‚reale‘ Land, das ‚reale‘ Amerika, das selbst ein Disneyland ist, zu kaschieren ... Disneyland wird als Imaginäres hingestellt, um den Anschein zu erwecken, alles Übrige sei real“ (BAUDRILLARD 1978 a, S. 25); vergleichbar bewiese sich das Theater durch „das Anti-Theater, ... (die) Kunst durch die Anti-Kunst, ... (die) Pädagogik durch die Anti-Pädagogik, ... (die) Psychiatrie durch die Anti-Psychiatrie“ (ebd., S. 34).

Im Zeitalter der Simulation hören die Zeichen auf, ein „Äquivalent“ in der Realität zu haben, und gelangen Politik, Soziales und Ökonomie an ihr Ende. Übrig bleibt als „einzig noch funktionierender Referent“ die „schweigende Mehrheit“, „deren Existenz (jedoch) keine gesellschaftliche“, sondern nur eine „statistische“ und deren einzige Erscheinungsweise die Meinungsforschung ist“ (BAUDRILLARD 1978b, S. 39f.). Das Schweigen der Mehrheit deutet BAUDRILLARD nicht als politische Apathie der Massen, sondern als deren Fähigkeit, wo immer sie zum Gegenstand der Meinungsforschung und zum Objekt der Meinungsbildung gemacht werden, allen zugemuteten Sinn zu absorbieren, gestellte Fragen tautologisch zu beantworten und sich jeglicher machtförmigen Beherrschbarkeit zu entziehen: „Manipulation hat es nie gegeben. Es wurde von beiden Seiten mit gleichen Waffen gekämpft, und niemand könnte sagen, wer heute den Sieg davongetragen hat: die von der Macht über die Massen ausgeübte Simulation oder die umgekehrte Simulation, mit der die Massen der in ihr versinkenden Macht zu Leibe rücken. ... Die Masse ... verwirklicht das Paradox, zugleich ein Objekt und ein Subjekt der Simulation zu sein“ (BAUDRILLARD 1979a, S. 27).

Die Geschichte endet, so BAUDRILLARDS Hoffnung, nicht in einem unendlichen Regreß von Simulation und umgekehrter Simulation, sondern führt über die Neutralisierung beider zu „einer Explosion nach innen, einer Implosion“, aus der dann eine Gesellschaft hervorgeht, „die sich einzig den Spielen massenhafter Simulation widmet“ (BAUDRILLARD 1978a, S. 65 und S. 82). Die kommende, ohne Realitätsbezug spielende Gesellschaft nennt BAUDRILLARD Sozialismus, der aus dem Tod des „Sozialen hervorgehen wird, wie die Religionen aus dem Tod Gottes hervorgegangen sind“ (ebd., S. 42). Dies scheint auf den ersten Blick hoffnungsvoll zu klingen, ist aber gar nicht utopisch gemeint, denn BAUDRILLARDS Vorstellungen zur Implosion markieren, indem sie dieses zum Telos der gegenwärtigen geschichtlichen Entwicklung erheben, eine Wiederkehr „primitiver und traditioneller Gesellschaften“ (BAUDRILLARD 1979b, S. 44).

BAUDRILLARDS Konstrukt vom Zeitalter spielender Simulation ordnet die Weltgeschichte, metaphysischen Fehldeutungen der physikalischen Urknalltheorie durchaus vergleichbar, in die Epochen einer geregelten Implosion, die außer Kontrolle gerät, um in explosive Entwicklungen überzugehen, und einer geregelten Explosion, die ebenfalls wieder außer Kontrolle gerät und in implosive Entwicklungen übergeht. „Nichts ist zum Ziel seiner Geschichte gelangt und nichts wird jemals zu seinem Ziel gelangen ...“ (ebd., S. 55). Dieser Auffassung zufolge wäre dann die Rückkehr in eine sogenannte „primitive“ Gesellschaftsform zwar nicht das Telos der

Geschichte insgesamt, wohl aber die uns bevorstehende Postmoderne im Übergang von einer explosiven in eine implosive Phase der Geschichte.

Seinem eigenen Selbstverständnis nach betätigt sich BAUDRILLARD angesichts der die Geschichte der letzten Jahrhunderte kennzeichnenden Verlusts teleologischer Ordnungsvorstellungen als ein sinnstiftender Simulant, für den subjektiv die „Realität der Simulation ... unerträglich“ ist und der darum seine Zuflucht in der Simulation von Hyperrealitäten sucht, so in derjenigen der Sicherung des Friedens durch das „Paradoxon des Nuklearen“: „die Möglichkeit, ein ganzes Land mit einem Knopfdruck auszulöschen, bewirkt nur, daß die Elektroniker, die diese Waffen bedienen, niemals auf den Knopf drücken werden“ (1978 a, S. 63 ff.). FOUCAULTS Postmoderne als Rückkehr in ein Zeitalter der Repräsentation und LYOTARDS Postmoderne vorbürgerlicher, kreativer Sprachspiele fügt BAUDRILLARD als ein weiteres Modell seine Postmoderne als Wiederkehr „primitiver“ Gesellschaftsformen inmitten technischer Zivilisation hinzu. Die „Vorzukunft“ (LYOTARD 1982, S. 142) unserer Gegenwart, welche FOUCAULT als Rückkehr ins 17. Jahrhundert bestimmt und LYOTARD als Wiederaufnahme voraufklärerischer Sprachspiele deutet, wird von BAUDRILLARD noch weiter in die Geschichte zurückverlegt und mündet dann keineswegs in einer „Agonie des Realen“, sondern in BAUDRILLARDS eigener Agonie der Simulation.

3. LENZENS, WÜNSCHES und GIESECKES Thesen vom Ende der Pädagogik

In den vorausgegangenen Abschnitten wurden zwei Konzeptionen einer Postmoderne vorgestellt, diejenige der Aufklärung und der aus ihr hervorgehenden kritischen Tradition moderner Pädagogik, welche eine nicht affirmative Theorie pädagogischen Handelns entwickelte, und diejenige neostrukturalistischer Philosophie, welche mit den Sachzwängen wissenschaftlicher Zivilisation zu befreunden sucht. In den neueren Bemühungen um eine postmoderne Pädagogik treffen beide Konzeptionen so aufeinander, daß die neuzeitliche Pädagogik in ihrem a-teleologischen und antimechanistischen Grundansatz verkannt oder negiert, die zweite Postmoderne affirmiert und infolgedessen vom Ende der Pädagogik gesprochen wird. Im einzelnen läßt sich dies an D. LENZENS Bestimmung der „Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne“ (vgl. den Beitrag „Mythos, Metapher und Simulation“ in diesem Heft), an K. WÜNSCHES Essay „Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung“ (1985) und an H. GIESECKES Arbeit „Das Ende der Erziehung“ (1985) aufzeigen, welche darin übereinstimmen, daß die Pädagogik, die sie als in sich kreisende Reformpädagogik verstehen, ihrem Ende entgegengeht oder zumindest ihr Ende finden sollte.

LENZEN begründet seine These vom Ende systematischer Pädagogik damit, daß es diese in einem wissenschaftlich haltbaren Sinne nie gegeben habe. KANTS Forderung, die Pädagogik müsse „judiziös“ werden und eine theoriegeleitete praktische Urteilskraft begründen, wird nicht als Kritik an der pädagogischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts, sondern, KANTS Intentionen entgegengesetzt, als Option für eine „Mischung“ „empirischer und normativer Sätze“ gedeutet. Dies habe in der Folgezeit dazu geführt, daß sich anstelle wissenschaftlicher Forschung in der sogenannten systematischen Pädagogik die Redeweise von der Vermittlung zwi-

schen Theorie und Praxis als „Metapher“ durchsetzte, welche sich heute mit den Mitteln strukturalistischer und neostrukturalistischer Analyse als ein „Mythos im pejorativen Sinne“ entlarven lasse. Eine dem strukturalistischen Ideal der Adäquanz von Zeichen und Bezeichnetem genügende systematische Pädagogik hat es nach LENZEN nie gegeben und wird es auch künftig nicht geben, weil die Simulation von Wirklichkeit, die systematische Pädagogik seit ROUSSEAUS Substitution des „realen ‚homme sauvage‘ ... (durch) den hyperrealen ‚homme naturel‘“ betrieben hat, inzwischen universell geworden ist, so daß die schon immer ihren Realitätsbezug simulierende Pädagogik heute zusammen mit anderen zur Simulation übergehenden Disziplinen jener „Ordnung des Hyperrealen und der Simulation“ angehört, die BAUDRILLARD als diejenige künstlicher Selbsterhaltung von Pädagogik, Kunst, Theater und Politik durch Antipädagogik, -kunst, -theater und -politik nachgewiesen hat.

LENZEN versteht seine Überlegungen zum Zusammenhang von „Mythos, Metapher und Simulation“ analytisch, nicht programmatisch. Als programmatische Auswege aus der totalen Simulation scheiden für ihn die Ideologiekritik der Frankfurter Schule, FOUCAULTS Option für eine Wiederherstellung der Adäquanz von Zeichen und Bezeichnetem und LYOTARDS Destabilisierung durch bewußte Pseudothorieproduktion gleichermaßen aus. Von SCHELSKYS Alternativen für die Postmoderne, nämlich wählen zu können zwischen formaler Toleranz und metaphysischer Dauerreflexion (nach BAUDRILLARD beide nur unterschiedliche Spielarten der Simulation) sowie metaphysischem Nihilismus, der sich unter der Bedingung „einer wissenschaftlich-industrialisierten Weltzivilisation ... in einer konsequenten Bewahrung vorindustrieller Existenzweisen verkörpert“ (SCHELSKY 1961, S. 484f.) – von diesen drei Alternativen bleibt damit nurmehr die letzte übrig. LENZEN erweitert sie zu derjenigen einer nun jedoch nicht-pejorativ gemeinten Mythologie, der er den Vorzug einräumt, weil sie es gestattet, die „Geschichte der Erziehung und die Geschichte der Pädagogik“ als einen „gigantischen Diskurs“ zu begreifen, „in dem sich entgegen aller Rationalisierung die großen Erzählungen erhalten haben, wenn auch nur als sehnsüchtige Erinnerung, wie der Mythos von der ewigen Wiederkehr in dem Arrangement einer Klinikentbindung oder der vom verlorenen Sohn in der Kultur der Straßensozialisation ... Diese Geschichten müssen wiedererzählt werden in einer großen Mythologie der Erziehung“.

LENZENS Argumentationsweise basiert, durchaus vergleichbar seiner eigenen Sichtweise systematischer Pädagogik, auf einer Mischform und Verbindung zweier Argumentationsmuster. In der Analyse des Verhältnisses von Zeichen und Bezeichnetem sowie in der Feststellung des Verschwindens von Realität folgt er einerseits dem Weg von FOUCAULT über LYOTARD zu BAUDRILLARD. Andererseits distanziert er sich von den postmodernen Programmatiken der strukturalistischen und neostrukturalistischen Philosophie, wenn er mit Berufung auf BLUMENBERG (vgl. LENZEN, Kapitel 5) die Arbeit an einer Mythologie der Kindheit und der Pädagogik als Gegenstand postmoderner (systematischer) Pädagogik ausweist. In der Bearbeitung dieses Gegenstandes aber greift LENZEN wiederum auf die strukturalistische Sprachphilosophie und deren Grundannahme einer Adäquanz von Zeichen und Bezeichnetem zurück, nur daß er die Tiefenstrukturen nun nicht mit Hilfe konstanter Sprachstrukturen, sondern von mythologischen Ursprüngen her zu erschließen sucht (vgl. LENZEN 1985, S. 35). Dieser Rückgriff führt dann zur Rekonstruktion

mythischer Adäquanzen wie denjenigen von ewiger Wiederkehr und Kreissaalentbindung oder verlorenem Sohn und Straßensozialisation. In methodologischer Hinsicht stellt sich hier, wie LENZEN selbst andeutet, die Frage, ob solche Rekonstruktion die Phasen von „Mythos, Metapher und Simulation“ überwindet oder noch einmal durchläuft und damit jenen Zirkel wiederholt, der durch sie gerade überwunden werden soll (vgl. ebd., S. 28).

So wirft LENZENS Modifikation des strukturalistischen Paradigmas und seine Rezeption des Neostrukturalismus ein Licht auf dessen eigene Genese (vgl. hierzu FRANK 1983). An BAUDRILLARDS Analysen zur Agonie des Realen zeigt sich gerade dort, wo diese gesellschaftliche Realität erfassen, daß dem adäquanztheoretischen Zugriff die Wirklichkeit ebenso entschwindet wie dem nominalistischen. Sofern nämlich nicht mehr zwischen sprachlich ausgesagter und unseren Aussagen unvermittelt vorausgesetzter Wirklichkeit unterschieden wird, gerinnen der neostrukturalistischen Analyse alle Weltinhalte zu Produkten einer Hyperrealitäten erzeugenden Simulation. Hierum zu wissen setzt aber jene Unterscheidung von vorausgesetzter und sprachlich vermittelter Wirklichkeit, die nach BAUDRILLARD gar nicht mehr möglich ist, noch einmal voraus. Dies aber verweist auf die Überlegenheit der Sprachphilosophie PLATONS, SCHLEIERMACHERS und HUMBOLDTS, welche die Wahrheit sprachlicher Aussagen nicht linear auf ein Verhältnis von Zeichen und Bezeichnetem, sondern auf die Dialektik zwischen den weltvermittelnden und kommunikativen Leistungen der Sprache gründeten. So gesehen führt LENZENS Weigerung, der Auflösung der Wirklichkeit in die Simulation zu folgen, den Nachweis, daß systematische Pädagogik, wenn sie einen Gegenstand haben soll, auf adäquanztheoretisch-strukturalistischer Basis nicht möglich ist. Dem wäre mit Verweis auf die Tradition zuzustimmen (vgl. Abschnitt 1), die von ROUSSEAU bis SCHLEIERMACHER in ihren systematischen Aussagen gerade nicht adäquanztheoretisch-strukturalistisch, sondern dialektisch, d. h. sprachlich-interaktiv im Hinblick auf die in sprachlicher Verständigung gerade nicht aufgehende Wirklichkeit argumentiert hat.

Aufgabe und Gegenstand einer Mythologie der Pädagogik ist es nach LENZEN, die „tragende Metapher des Theorie-Praxis-Problems als solche in den Strom jener Mythen zurückzulassen, dem sie entstammt, und dazu die Wunde aufzuspüren, die der Mythos von der zu ‚kultivierenden‘ Freiheit, deren sich der nicht Erzogene nicht zu bedienen wisse ..., gerissen hat“. K. WÜNSCHES Essay kann als ein Beitrag in dieser Richtung gelesen werden. Die Geschichte des pädagogischen Diskurses teilt WÜNSCHE in drei große Phasen ein: in diejenige vorbürgerlicher Pädagogik, in der pädagogisches Denken und Handeln integriertes Moment anderer gesellschaftlicher Tätigkeiten war und „der Sohn an die Stelle des Vaters“ trat, um „gegenüber dem Tode die Ordnung des Lebens wieder her(zustellen)“ (WÜNSCHE 1985, S. 435 f.); in diejenige der „Rationalisierung des Erziehungsvollzugs“, in welcher „die Nachkommen“ nicht mehr „als Erben sowohl der Sünden als auch des Besitzes wie der Natur ihrer Väter“ galten, sondern als „lernendes Individuum, ... (als) selbsttätig entdeckendes und destruierendes Subjekt“ angesehen wurden (ebd., S. 433); und in diejenige der Rückkehr des „pädagogischen Bezugs“ in die Sphären der „Wissenschaften“, der „Künste“ und der „Produktion“ (ebd., S. 448).

WÜNSCHE justiert wie FOUCAULT, ohne freilich dessen idealisierende Unterscheidung zwischen dem Zeitalter der Aufklärung und demjenigen der Moderne zu

übernehmen, die Erfindung des Menschen in einer mittleren Periode und deutet, BAUDRILLARDS Thesen vom explosiven Zeitalter und dessen Übergang zur Implosion vergleichbar, die Pädagogik der Moderne als Ideologie einer expansiven Entwicklung, die ihren Kulminationspunkt inzwischen überschritten hat und in eine implosive Phase übergeht. Die Entdeckung der Kindheit in den zurückliegenden Jahrhunderten war nach WÜNSCHE expansiv deshalb, weil sie durch ein „teleologisches Lehrer-Schüler-Schema“ vorangetrieben wurde, unter welchem „der Erzieher ... als Forscher“ handelte, indem er „Mechanismen der Erziehung in der Absicht (erfand), im Kind einen Ausdruck von Authentizität herstellen zu können. Menschwerdung ist ... nicht möglich, wenn man das Kind sich selber überläßt, die Natur will gemacht sein“. „Emile wird zuerst ausgeforscht, und da zeigt sich, was das heißt, ihn erziehen; so wird er nun erzogen und wieder ausgeforscht und erzogen u. s. f. Das Kind lockt zu uferlosen Entdeckungen“ (ebd., S. 439 und S. 437).

Der avantgardistische Traum der Pädagogik, Initiator und Motor der Menschwerdung des Menschen zu sein, geht nach WÜNSCHE unweigerlich seinem Ende entgegen. Der Zirkel von Destruktion und Entdeckung, den WÜNSCHE für die Geschichte der Pädagogik nachzuweisen versucht, hatte zur Folge, daß die mit ihm einhergehende Expansion zu einer Pädagogisierung aller Lebensbereiche führte, welche nun auch die Erwachsenen als pädagogischer Hilfe bedürftig ausweist: „schließlich sehen wir heute die Pädagogik ebenso für Babys wie für Greise als zuständig an“ (ebd., S. 433f.). Mit der Vergesellschaftung der Pädagogik kommt die „pädagogische Bewegung“ zum „Stillstand“, weil ihr das spezifische Thema, das Kind, und mit ihm die entscheidende Bedingung der Realisierung ihrer Präntention, die Differenz von Kind und Erwachsenen, sozusagen abhanden gekommen ist.

Nach dem Verschwinden des vormodernen Generationsverhältnisses im Untergang der von pädagogischer Hilfe und Menschheitsbildung freien Erbfolge in der Ständegesellschaft und des „ältesten ... Unterrichtsprinzips Vormachen-Nachmachen“ (ebd., S. 441f.) und nach der Auflösung des modernen Generationsverhältnisses wird heute „das Verhältnis der Generationen zueinander reversibel“, so daß „zwischen Leben und Lernen ... ein fließendes Gleichgewicht (herrscht): City as school. ... Jederzeit sei der Lernende offen für jegliche Erfahrung. An seinem ersten wie an seinem letzten Tag sei keiner ausgeschlossen von Arbeit, Wissen, Sexualität“. Nachdem das vorbürgerliche Generationsverhältnis ebensowenig wie das bürgerliche wiederherstellbar ist, erweist sich die Pädagogik der Moderne als überholt: „Obsolet der Grundsatz, die Zeit führe uns in unserem Leben von Gestalt zu Gestalt hin zur Menschheit, in seiner Zukunft liege die Authentizität des Individuums; nein, jetzt sei schließlich jederzeit der Mensch ein mögliches Ereignis, dies betreffe die Individuen wie die Gesellschaften. Das Erziehungssystem ermögliche allseitige Austauschprozesse, keine Hierarchie lege Identität fest, das Erziehungssystem korrespondiere vielmehr mit dem Verlangen der Ökonomie nach ständiger Disponibilität der Subjekte und dem Verlangen der Politik nach deren Offenheit. Kontingenz statt Telos, die pädagogische Bewegung ist ins Gedächtnis verabschiedet“ (ebd., S. 447).

Hier zeigt sich, daß WÜNSCHES Prospekt zu einer postmodernen Pädagogik nicht nur FOUCAULTS Vorliebe für ein Zeitalter der Repräsentation und BAUDRILLARDS Thesen vom Umschlag explosiver in implosive Prozesse, sondern auch LYOTARDS

Metaerzählung von der Versöhnung von Ökonomie und Spiel in der lernenden Informationsgesellschaft nahesteht. Die Zuversicht freilich, daß die Pädagogik als „ein vorübergehender Zustand unseres Erziehungssystems ... in Traditionen ihrer Schulkultur“ manifest bleiben könne und „in den Wissenschaften, den Künsten und in der Produktionssphäre als deren eigener pädagogischer Bezug wahrnehmbar sein“ (ebd., S. 448) werde, mit der WÜNSCHES Essay schließt, ist zumindest unvermittelt. Denn von „Schulkultur“ war auf dem Weg durch die Pädagogikgeschichte nicht die Rede; und die Maxime, „keine Hierarchie lege Identität fest“, entstammt nicht der postmodernen Pädagogik, sondern der von WÜNSCHE kritisierten Tradition neuzeitlicher Pädagogik von ROUSSEAU bis SCHLEIERMACHER. Deren systematisches Hauptanliegen bestand gerade darin, ältere teleologische Legitimationsmodelle pädagogischen Handelns zu überwinden, ohne die Bestimmung des Menschen kausal zu erklären oder dem Zufall preiszugeben. So gesehen ist WÜNSCHES programmatische Perspektive „Kontingenz statt Telos“ durchaus ambivalent. Ihre Kritik an teleologischen Normierungen der Erziehung steht der neuzeitlichen Pädagogik weitaus näher, als deren teleologische Interpretation vermuten läßt; ihre Anerkennung von Kontingenz gehört dagegen der von der neuzeitlichen Pädagogik kritisierten Dialektik der Aufklärung an.

Dies gilt auf andere Weise auch für GIESECKES Arbeit mit dem postmodernen Titel „Das Ende der Erziehung“ (1985), mit der er die 1977 in einem von ihm herausgegebenen Band gestellte Frage „Ist die bürgerliche Erziehung am Ende?“ beantwortet (vgl. GIESECKE 1977). Trotz ihres Titels mag es fraglich erscheinen, ob GIESECKES jüngste Arbeit überhaupt zur Pädagogik der Postmoderne zu rechnen ist, denn sie entwickelt ihr „Ende der Erziehung“ ohne Konnotationen zur neostrukturalistischen Philosophie. Mit LENZEN und WÜNSCHE verbindet sie die Feststellung, daß das Generationsverhältnis verschwindet, und die Kritik an der Pädagogisierung der Gesellschaft; von diesen trennt GIESECKE, daß er weniger analytisch und stärker programmatisch argumentiert. Gemeinsamkeit und Differenz werden von ihm so synthetisiert, daß an seinen Thesen ablesbar wird, wie zumindest eine mögliche Form postmodernen pädagogischen Argumentierens aussehen könnte.

Während LENZEN und WÜNSCHE sich von der Pädagogisierung der Gesellschaft in den letzten 200 Jahren insgesamt distanzieren, konzentriert sich GIESECKES Kritik auf die Pädagogisierung der Gesellschaft in unserem Jahrhundert, auf die Jugendbewegung, die Schüler- und Studentenbewegung und die schon in SCHELSKYS Abhandlung „Die Arbeit tun die anderen“ (1977) kritisierte Wende der pädagogischen Praxis zu einer Betreuungspraxis. Vor der „Erfindung der Kindlichkeit des Kindes“ entsprach nach GIESECKE die „Erziehung eher dem, was wir heute Sozialisation nennen“, und in Sozialisation sich weitgehend wieder aufzulösen, ist das Telos, das GIESECKE der pädagogischen Praxis zuweist (GIESECKE 1985, S. 15ff.). Dazwischen liegt die Phase der Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft, welche das Kind „als Transmissionsriemen des bürgerlichen Aufstiegs“ definierte. Wie für LENZEN und WÜNSCHE ist auch für GIESECKE ROUSSEAU nicht nur Erfinder der Kindlichkeit des Kindes, sondern zugleich (Mit)Erfinder der „problematischen Allianz ... von pädagogischer Profession und Wissenschaft“, welche gemeinsam das Kind ausforschten, um es „Kinderexperten“ zum „Zwecke der Erziehung und Bildung (zu) überantwort(e)n“ (ebd., S. 18).

In GIESECKES Analysen wird die Antinomik neuzeitlicher Pädagogik nicht völlig ausgeklammert, sondern zumindest angedeutet: angefangen von der Frage, wie die Gegenwart des Kindes nicht seiner Zukunft und diese nicht seiner Gegenwart zu opfern sei (ebd., S. 21), bis hin zu den Schwierigkeiten, in Räumen, die von den Ernstsituationen der Gesellschaft abgesondert sind, Verantwortung für Kinder zu übernehmen, ohne diese von der Übernahme eigener Verantwortung zu entlasten (vgl. ebd., S. 20 und S. 22). Diese Antinomik, deren Aufklärung wir der Pädagogik der Moderne verdanken, bedarf jedoch nach GIESECKE heute keiner pädagogischen Klärung mehr, denn sie ist nach seiner Auffassung im Schwinden begriffen. Er nennt drei Gründe hierfür: die beginnende Abkopplung des Bildungssystems vom Beschäftigungssystem, den angesichts seiner „ökologischen und militärischen Folgen“ fraglich werdenden „Fortschrittsoptimismus“ und die Verlagerung des sinnstiftenden Mittelpunkts des Lebens von der Arbeit in die Freizeit. Von diesen Entwicklungen begrüßt GIESECKE die erste und die letzte, weil der „Emanzipationsprozeß gesellschaftlicher Teilgruppen wie der Frauen und der Arbeiter ... weitgehend zum Abschluß gekommen“ sei und die „gegenwärtige strukturelle Arbeitslosigkeit nicht überschätzt“ werden dürfe, da sie als „sozial-technisches Problem ... z. B. durch Neuverteilung der vorhandenen Arbeit“ lösbar sei und „die Veränderung des Verhältnisses von Arbeit und Freizeit“ forcieren (ebd., S. 24–29).

Unter solchen Perspektiven, für die keine Belege angeführt werden und über die in unserer Gesellschaft auch kein Konsens besteht, entwickelt GIESECKE seine Kritik an der Pädagogisierung der Gesellschaft. Der Pädagogik der letzten Jahrzehnte macht er den Vorwurf, sie habe die „Pädagogisierung der Gesellschaft“ über den „Lebensraum des Kindes“ ausgeweitet. Verantwortlich für diese Entwicklung sind nach GIESECKE insbesondere die aus der sozialwissenschaftlichen Wende hervorgegangenen „modernen Erziehungswissenschaften“, in denen er den eigentlichen „Träger und Motor der Pädagogisierung“ erblickt (ebd., S. 63). Diese Entwicklung soll durch eine Rückkehr zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik korrigiert werden (vgl. ebd., S. 78). Nachdem die Sorge um die Zukunft der Heranwachsenden, die für die pädagogische Praxis in der bürgerlichen Gesellschaft maßgeblich gewesen sei, an Bedeutung verloren habe, müsse heute den Kindern wieder eine größere Verantwortung für ihr eigenes Handeln und ihre eigene Zukunft zugemutet werden.

Statt nun jedoch zwischen den historisch-gesellschaftlichen Gründen für das Schwinden der Zukunftsperspektive und der kritisierten Pädagogisierung der Gesellschaft eine Beziehung herzustellen und nach dem Zusammenhang beider zu fragen, entwickelt GIESECKE im letzten Teil seiner Arbeit „generelle strategische Hinweise ... für pädagogisches Handeln im Rahmen der beschriebenen Tendenzen“, welche darauf zielen, die Pädagogisierung zurückzunehmen. Sein „Plädoyer“ für ein „Ende der Erziehung“ erhebt dabei den alten Anspruch, „daß es Aufgabe aller Erziehung sei, die Fähigkeiten des Kindes sich entfalten zu lassen und sich allen Einflüssen und Einwirkungen zu widersetzen, die dies behindern“. An Einflüssen, denen es sich nun zu widersetzen gilt, bleiben freilich, weil die Tendenzen des gesellschaftlichen Wandels der bürgerlichen Aufstiegs- zur Freizeitgesellschaft affirmiert werden, nurmehr die pädagogischen übrig. Und so lautet GIESECKES Strategie, es gelte nach dem Verschwinden des Erwachsenenstatus und dem Verblässen der Zukunft, „Kinder erstens wieder wie kleine, aber ständig größer werdende Erwachsene zu behandeln und ihnen dabei zweitens zu einer optimalen Entwicklung ihrer Fähigkei-

ten zu verhelfen. Damit würde nur die Konsequenz gezogen aus der Tatsache, daß ohnehin die Kinder ihre Zukunft längst selbst verinnerlichen müssen, daß ihnen aber andererseits durch die Pädagogisierung ihres Lebens die Übernahme der Verantwortung dafür verweigert wird“ (ebd., S. 77 ff.).

Zur Realisierung dieser Strategie werden ein „neuer Familientyp“ (ebd., S. 83) und eine neue Schule gefordert, die nun für die Lösung der Probleme zuständig sein sollen, die der gesellschaftliche Wandel uns beschert und die die bisherige Pädagogisierung des Generationsverhältnisses nicht hat lösen können. Zum „Hauptfeind“ für die „Übernahme (von) Verantwortung“ erklärt GIESECKE die „Pädagogisierung“. Sie soll vermieden werden, indem Eltern ihr „Engagement an den Schulleistungen der Kinder“ hintanstellen und Kinder selber Verantwortung für das übernehmen, was sie in der Schule lernen. Frei von den durch Pädagogisierung verursachten Sorgen, soll die Familie zum „sozialen Heimathafen“ werden, in dem Kinder und Eltern sich voneinander emanzipieren (ebd., S. 82–110). Und abgekoppelt vom Beschäftigungssystem soll die Schule „nicht der Ort eines allgemeinen ‚sozialen Lernens‘ (sein) – dafür sind die Familie und die Gleichaltrigen da –, sondern der Ort (werden), wo man lernt, gemeinsam mit anderen geistige Arbeit ... zu betreiben.“ Hierzu muß die Schule die „Suche nach ‚Wahrheit‘ oder ‚Richtigkeit‘“ wieder ins Zentrum des Unterrichts rücken und ein „kategorial erschlossenes Weltverständnis“ fördern, dessen Gesamtrahmen in der vergessenen didaktischen Analyse geisteswissenschaftlicher Pädagogik ungenutzt bereitliege (ebd., S. 111–122).

Vergleichen wir GIESECKES Entpädagogisierungsstrategie mit der oben in Abschnitt 1 skizzierten pragmatischen Dimensionierung pädagogischen Handelns, die die neuzeitliche Pädagogik auf der Grundlage erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischer Reflexionen entwickelt hat, so zeigt sich, daß GIESECKES strategische Hinweise nicht nur, wie LENZEN und WÜNSCHE auch, eine unzulässige Pädagogisierung der Gesellschaft – zu Recht – bekämpfen, sondern darüber hinaus auf eine Entpädagogisierung zielen, die hinter das Problembewußtsein der Tradition zurückfällt. Während nämlich ROUSSEAU, KANT, HERBART und SCHLEIERMACHER zwischen einem politischen und einem pädagogischen Machtverhältnis unterschieden und darin übereinstimmten, daß die Ausübung pädagogischer Gewalt über Heranwachsende nur dann legitim ist, wenn sie keinen Zweck im Motivationshorizont der Heranwachsenden zu erreichen sucht, sondern diese lediglich an uneinsichtigem Handeln hindert, heißt es bei GIESECKE: „Die Eltern haben Macht über ihre Kinder, einfach weil und solange sie über die sozialen, emotionalen und ökonomischen Lebensbedingungen der Kinder verfügen (! d. A.) können. Dies zu leugnen wäre ebenso töricht wie es abschaffen zu wollen“ (ebd., S. 85). Und während die kritische Tradition Unterricht als Erziehung durch Unterricht verstand und dem erziehenden Unterricht die Aufgabe zuwies, den Gedankenkreis der Heranwachsenden, anknüpfend an deren Erfahrung und Umgang, sowohl in seinen Weltinhalten als auch hinsichtlich der Teilnahme an den Fragen zwischenmenschlicher Verständigung zu erweitern, trennt GIESECKE strikt zwischen Erziehung und Unterricht, zwischen der Erziehungsaufgabe, die er den Eltern zuweist, und dem Unterrichtsauftrag der Schule. Von der dritten Dimension neuzeitlichen pädagogischen Handelns, derjenigen der pädagogischen Praxis im Übergang zum intergenerationellen Handeln, ist überhaupt nicht mehr die Rede. Die Verantwortung hierfür sollen nach GIESECKE, wie die in der Familie nur

erzogenen Kinder für ihre Schulleistungen, die Schulabsolventen, die in der Schule nur unterrichtet worden sind, alleine tragen.

Im Unterschied zu ROUSSEAUS fiktiver Beschreibung pädagogischer Situationen im Erziehungsroman „Emile“, den GIESECKE in Verkennung der durch ROUSSEAU begründeten Urteilskraft eines nicht bestimmenden und normierenden, sondern reflektierenden pädagogischen Denkens und Handelns als Beginn der „problematischen Allianz ... von pädagogischer Profession und Wissenschaft“ (ebd., S. 18) deutet, leiden GIESECKES Ratschläge zur Entpädagogisierung der Gesellschaft darunter, daß sie für sich eine bestimmende Urteilskompetenz in der Klärung pädagogischer Fragen in Anspruch nehmen, die als allgemeine Urteilskompetenz notwendig abstrakt ist, weil sich der Wahrheitsanspruch reflektierender pädagogischer Urteile stets in pädagogischen Situationen und in der Interaktion mit den Heranwachsenden erst erweisen kann. Die postmoderne Pädagogik, die sich als Überwindung der Pädagogik der Moderne versteht, muß noch lernen, zwischen handlungstheoretischer Reflexion über verallgemeinerbare Maximen, handlungstheoretisch orientierter Beratung in der Praxis, wissenschaftlich abgesicherter Erfahrung und dem Vollzug der Praxis selbst zu unterscheiden *und* nach deren Zusammenhang zu fragen (vgl. BENNER 1986 b). Dann werden Sätze wie die folgenden, so nicht mehr nebeneinander stehen können: „Wie nie zuvor können heute verpaßte Schulabschlüsse nachgeholt werden, das Video-Zeitalter wird diese Möglichkeiten noch vergrößern. Zudem beginnt die Schule ihre ‚Karriere-Funktion‘ immer mehr zu verlieren. Die Gründe dafür also, im Interesse der Zukunft der Kinder Druck auf die Schulleistungen auszuüben, werden immer unrealistischer. Heute weiß ein Kind mit 10 bis 12 Jahren – wenn man es nicht pädagogisiert – sehr genau, was es z. B. heißt, das Abitur nicht zu machen; und weil es das weiß, kann es dafür auch die Verantwortung selbst übernehmen. Wenn es später z. B. den Abbruch einer Schullaufbahn bereut, weil es dann seinen beruflichen Plänen widerspricht, muß es eine solche Entscheidung eben korrigieren“ (ebd., S. 86).

Mit GIESECKES strategischen Ratschlägen zur Überwindung der Pädagogisierung der Gesellschaft schließt sich der Kreis der hier vorgestellten Entwürfe zu einer Pädagogik der Postmoderne. H. VON HENTIG hat zu Recht GIESECKES Thesen als solche eines „Pädagogisierungs-Syndroms“ gekennzeichnet (VON HENTIG 1985, S. 487). Von LENZENS Ortsbestimmung systematischer Pädagogik in der Postmoderne her ließen sie sich als ein Beitrag zum Mythos von der Entpädagogisierung der Gesellschaft dechiffrieren. K. WÜNSCHE sieht in ihnen einen Beleg für die „Endlichkeit der pädagogischen Bewegung“: „Die vielfältigen Reformversuche fahren Karussell ...; der Vorschlag, Kinder nicht als Kinder, sondern als kleine Erwachsene anzusehen, wird mit einem ‚wieder‘ verbunden, wie wenn uns ein Neuanlauf über die Bahn der Aufklärung zum großen pädagogischen Sprung bevorstünde“ (WÜNSCHE 1985, S. 447).

Indes, wir glauben nicht, daß eines der hier vorgestellten Konzepte zur Pädagogik der Postmoderne dem anderen gerecht werden kann oder gegen die anderen auszuspielen ist. Vielmehr verweisen alle drei auf einen gesellschaftlichen Wandel des Generationsverhältnisses und auf Krisenerfahrungen, in die die neuzeitliche Pädagogik untrennbar eingebettet ist. Die Krise der Pädagogik war schon immer eine Krise ihres Theorie-Praxis-Verhältnisses (LENZEN), sie ist heute zunehmend

zugleich eine Krise der Verabschiedung der kritischen Tradition der Pädagogik „ins Gedächtnis“ (WÜNSCHE) und eine Krise der Pädagogisierung der Gesellschaft (GIESECKE). Für solche Krisen aber einseitig die Pädagogik verantwortlich zu machen, wäre Teil eines Pädagogisierungs-Syndroms, das die ethischen, politischen und ökonomischen Bedingungen des Menschen im Zeitalter wissenschaftlicher Zivilisation außer acht ließe oder als Sachzwänge affirmierte oder einer erneuten, gesteigerten, Ökonomie, Sitte und Politik von der Rücksichtnahme auf die Erziehungstatsache entlastenden Pädagogisierung der Gesellschaft überantwortete.

Das Ende pädagogischen Handelns herbeizuführen war seit ROUSSEAUS Programm negativer Erziehung und SCHLEIERMACHERS dialektischer Theorie der Erziehung ein genuiner Gedanke der neuzeitlichen Pädagogik, dessen Tiefe gerade darin liegt, gezeigt zu haben, daß wir das Ende der Erziehung schon von deren Anfang her konzipieren müssen. Diese Idee in ihr Recht zu setzen und die ökonomischen, ethischen, pädagogischen und politischen Bedingungen zu erforschen und sicherzustellen, die ein solches Ende der Erziehung ermöglichen, ist die in Theorie, Praxis, Empirie und Forschung zu bewahrende Aufgabenstellung neuzeitlicher Pädagogik.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Negative Dialektik. Frankfurt a. M. 1966.
- BAUDRILLARD, J.: Agonie des Realen. Berlin 1978 (a).
- BAUDRILLARD, J.: Koolkiller oder Der Aufstand der Zeichen. Berlin 1978 (b).
- BAUDRILLARD, J.: Im Schatten der Mehrheiten oder Das Ende des Sozialen. (Teil 1). In: Freibeuter. Vierteljahresschrift für Kultur und Politik (1979). H. 1., S. 17–33 (a); (Teil 2). In: Freibeuter. Vierteljahresschrift für Kultur und Politik (1979). H. 2., S. 37–55 (b).
- BENNER, D.: Die Pädagogik HERBARTS. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim und München 1986 (a).
- BENNER, D.: Pädagogisches Wissen und pädagogischer Ethos. Überlegungen zur unvollendbaren Pädagogik der Moderne. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 63 (1986), H. 4, S. 59–70 (b).
- FOUCAULT, M.: Interview von M. Chaspal, Mai 1966. In: SCHIWY, G.: Der französische Strukturalismus. Mode. Methode. Ideologie. Reinbek bei Hamburg 1966, S. 203–207.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. M. 1971.
- FOUCAULT, M.: Was ist Aufklärung? Was ist Revolution? In: taz vom 2. 7. 1984.
- FOUCAULT, M.: Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Frankfurt a. M. 1985.
- FRANK, M.: Was ist Neostukturalismus. Frankfurt a. M. 1983.
- GIESECKE, H. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Pädagogik am Ende? München 1977.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chance für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- HENTIG, H. VON: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 25 (1985), S. 475–509.
- HERBART, J. F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen (1841). In: J. F. HERBART: Pädagogische Schriften, hrsg. von ASMUS, W. Bd. 3. Düsseldorf und München 1965, S. 161–300.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: HERBART, J. F.: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von D. BENNER. Stuttgart 1986, S. 71–191.

- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam 1947. (Reprint o. J.)
- HUMBOLDT, W. VON: Ankündigung einer Schrift über die Vaskische Sprache und Nation, nebst Angabe des Gesichtspunktes und Inhalts derselben (1812). In: WILHELM VON HUMBOLDT: Werke in fünf Bänden, hrsg. von FLITNER, A./GIEL, K. Band V. Darmstadt 1981, S. 113–126.
- KANT, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783). In: IMMANUEL KANT: Werke in sechs Bänden, hrsg. von WEISCHEDEL, W. Band IV. Darmstadt 1964, S. 53–61.
- LEIBNIZ, G. W.: Lehrsätze der Philosophie. Monadologie (1714). Eingeleitet und kommentiert von J. C. HORN. Himberg bei Wien o. J. (1985).
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenen-kultur. Reinbek bei Hamburg 1985.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1978) H. 1.
- LYOTARD, J.-F.: Beantwortung der Frage: Was ist Postmodern? In: Tumult. Zeitschrift für Verkehrswissenschaft (1982), H. 4, S. 132–142.
- LYOTARD, J.-F.: Das Erhabene und die Avantgarde. In: Merkur (1984), H. 3, S. 151–164.
- LYOTARD, J.-F.: Das Grabmal des Intellektuellen. Graz/Wien 1985 (a).
- LYOTARD, J.-F.: In: Philosophien. Gespräche mit FOUCAULT u. a. Graz/Wien 1985 (b).
- LYOTARD, J. F.: Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1986.
- PLATON: Kratylos.
- ROUSSEAU, J. J.: Emile oder Über die Erziehung (1762), hrsg. von RANG, A. Stuttgart 1965.
- SCHELSKY, H.: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. München 1977.
- SCHELSKY, H.: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation (1961). In: SCHELSKY, H.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze zur Soziologie der Bundesrepublik. München 1979, S. 449–486.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 25 (1985), S. 432–449.

Abstract

Post-modernist education: Analysis or affirmation of societal change?

In West Germany, HELMUT SCHELSKY was one of the first to understand post-modernism as affirming the technological development of modern times. In this article, SCHELSKY'S claim that the end of politics is about to come is taken as a starting point for contrasting fundamental principles of modern pedagogics with FOUCAULT'S, LYOTARD'S and BAUDRILLARD'S concepts of post-modernism. In the third and last part of the article, the authors deal with the question in how far today's post-modern educational science with its proclamation of the end of pedagogics is indebted to an affirmation of the dialectics of the enlightenment.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. D. Benner/Dr. Karl-Franz Göstemeyer, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Georgskommende 26, 4400 Münster.